

University of Groningen

Lezen moet doorgaan

Bos, Kornelis Pieter van den

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2005

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Bos, K. P. V. D. (2005). *Lezen moet doorgaan*. Stichting Kinderstudies.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Lezen moet doorgaan ¹⁾.

Oratie uitgesproken op 1 maart 2005.

K.P. van den Bos

Mijnheer de rector magnificus, leden van het College van Bestuur van de RuG, leden van het bestuur van de Stichting Dyslexie Fonds, zeer gewaardeerde toehoorders,

De titel van deze openbare les ‘*Lezen moet doorgaan...*’ is ontleend aan een onderzoeksartikel (Van den Bos, van Eldik, Loykens & Ravestein, 1988) dat opende met citaten uit een bijlage (getiteld: *de bedreigde LOM-school*) van Vrij Nederland. In deze bijlage werd een willekeurige LOM-school onder de loep genomen en kwamen verschillende betrokkenen aan het woord. Er werden intrigerende uitspraken gedaan, zoals door de schooldirecteur over een tienjarige leerling. Ik citeer:

“Vergeleken met het onderzoek twee jaar geleden is de verbale intelligentie van deze jongen gedaald. Hij functioneert nu op laag gemiddeld niveau (...).”

De directeur wijt vervolgens de daling in intelligentie aan het onvermogen om te lezen. Ik citeer:

*“Bij intelligentietests wordt van tienjarigen een bepaalde hoeveelheid kennis verwacht; kennis die zij niet hebben kunnen opdoen, omdat zij zo slecht lezen. Wie op tienjarige leeftijd nog door het sprookje van **Doornroosje** hakkelt, zal weinig kunnen met een aardrijkskunde of geschiedenisboek”.*

Dit citaat is nog altijd actueel. Met ‘slecht lezen’ wordt in eerste instantie *technisch* lezen bedoeld. Technisch lezen (net als foutloos leren schrijven) berust in hoofdzaak op tekenklankkoppelingen die zich in normale gevallen automatiseren. Dit (de)codeerproces blijft

bij sommigen ernstig verstoord. Dit noemen we dyslexie. Naast negatieve directe effecten op technisch lezen en spellen zijn er ook bijkomende risico's voor de ontwikkeling van 'hogere' vaardigheden op leesgebied (zoals begrijpend en studerend lezen), en mogelijk ook van diverse facetten van het verbale denken zoals woordenschat, denken in boekentaal, etc. (Van den Bos e.a., 1988). Ook de sociaal-emotionele beleving van leren en school (competentiegevoelens, motivatie) komt vaak onder druk te staan.

Maar wat heeft dat nu met '*Lezen moet doorgaan*' en '*Doornroosje*' te maken? Het antwoord is dat '*doorgaan*' niet '*doorslapen*' betekent (want dan verandert er niets), maar dat er een 'Prins' moet komen die Doornroosje wekt. Die Prins is een goede trainingsomgeving, met als spil de lezende dyslecticus zelf! Er zijn dus eigenlijk twee Prinsen!

In de verdere opbouw van mijn verhaal ga ik hier nader op in. Aan bod komen achtereenvolgens: de normale leersituatie, leesproblemen en dyslexie, vragen voor wetenschappelijk onderzoek, testontwikkeling en richtlijnen voor behandeling, en tot slot, begrijpend lezen.

Het normale leerproces

Zeer aanbevelenswaardig artikelen waarin de normale ontwikkeling op het gebied van de leesvaardigheid beschreven wordt, zijn die van Gough (1996) en Ehri (2005). Gough stelt dat menig kleuter al iets uit omgevingswoorden probeert te halen, zoals een interessant of uitspringend visueel kenmerk van een letter. Een voorbeeld is de opvallende M van McDonald's langs de snelweg, die dan direct vanaf de achterbank wordt geassocieerd met de hele woordnaam. Bij een ander woord wordt weer een ander kenmerk geassocieerd, bijvoorbeeld de 'i' van Brinta; of een letter uit de eigen naam. Zo kan op

den duur een groeiend aantal woorden *visueel onthouden* worden, woord voor woord, op basis van redelijk willekeurige en steeds weer ‘unieke’ associaties. Als het kind daarmee doorgaat, is het op dezelfde manier bezig als zijn Chinese collega's die de karakters van hun schrijftaal leren en waarbij ieder karakter een unieke relatie met een woord heeft. Dit houdt een enorme geheugenbelasting in en Chinese kinderen hebben om het karakterschrift te leren lezen vele leerjaren voor de boeg.

In onze Westerse schrijftalen is een dergelijke geheugenbelasting niet aan de orde. Hier leren kinderen lezen volgens het *alfabetisch principe*. Dit houdt in dat een relatief kleine verzameling tekens (oftewel: *letters* die namen hebben: A,B,C, D et cetera...) correspondeert met een iets grotere verzameling *klanken* die in de woorden van de spreektaal voorkomen. Klankbewustzijn (fonologisch bewustzijn) moet zich koppelen aan letterkennis.

Hoe leert een kind normaliter dat alfabetisch principe doorgronden en toepassen? Het antwoord daarop is: door - meestal op school - rechtstreeks instructie te krijgen in *teken-klankomzettingen* die in het lezen van woorden met elkaar gecombineerd worden. In het aanvankelijk lezen worden de teken-klankkoppelingen als het ware aan elkaar ‘gebreid’ tot redelijk zorgvuldig uitgekozen korte en langere woorden. Al snel komen echter ook uitzonderingen op de één-op-één toepassing van het A-B-C aan bod. Het woordje ‘de’ met het letterteken [‘ee’] voor de klank [u] laat dat eenvoudig zien. Zulke uitzonderingen en varianten worden overigens dikwijls onbewust door kinderen geleerd. Maar behalve rechtstreekse instructie is voor het leren lezen en spellen het gezegde ‘*oefening baart kunst*’ onmiskenbaar van toepassing. Frequentie aanbieding, veel herhaling en blijven oefenen zijn cruciale didactische principes.

Alfabetisch inzicht is dus *fundamenteel* voor het lezen, maar het is *niet genoeg*. Alfabetisch inzicht loopt door in het verwerven van verdere kennis van woorden, de zogenaamde *woordspecifieke of lexicale kennis*. Als we het woord ‘zaut’ (met au) of ‘zoud’ (met een -d) zien staan, dan komen we er wel uit, maar we weten ook hoe het eigenlijk geschreven had moeten zijn. Voor we zó ver zijn is veel oefening nodig. Door oefening en ervaring komt bij de meeste kinderen geleidelijk de snelle ‘*directe*’ herkenning van een woord tot stand. Dit proces van directe woordherkenning (ook wel automatisering genoemd) komt na gemiddeld een half jaar instructie in groep 3 al op gang. Aanvankelijk is daarin een flinke versnelling te zien, maar vanaf groep 4 is de toename in de leercurve telkens minder groot, al blijft die langzaam stijgen.

Het voorgaande maakt duidelijk dat leren lezen berust op inzicht in het alfabetisch principe, lexicale kennis en automatisering en dat er veel oefening vereist is om uiteindelijk over ‘de snelweg’ (Shaywitz, 2005) te kunnen gaan. Lezen leer je door te lezen.

Leesproblemen en dyslexie

De zojuist genoemde aspecten (alfabetisch principe, lexicale kennis en automatisering) hangen met elkaar samen en lopen in elkaar over. Als we ze afzonderlijk van elkaar willen meten, dan kan dat alleen maar bij benadering. Voor het vroegtijdig (in groep 3) duidelijk kunnen vaststellen van leesproblemen - en dus ook van het risico op dyslexie - levert dit beperkingen op.

Gelukkig kan het onderwijs zich tegenwoordig in een vroeg leerstadium en steeds fijnmaziger op achterblijvende lezers richten. In belangrijke mate gebeurt dat op basis van protocollen die de laatste jaren verschenen zijn; zie bijvoorbeeld de protocollen

Leesproblemen en Dyslexie van het Expertise Centrum Nederlands in Nijmegen

(Wentink en Verhoeven, 2001, 2004). In deze protocollen worden de vorderingen van leerlingen in kleinere doelen opgedeeld en worden voor de achterblijvers extra instructie en oefening voorgesteld om die doelen te halen.

Bij veel kinderen lukt dat, maar geleidelijk begint zich aan het eind van groep 3 en in de loop van groep 4 ook een groepje kinderen af te tekenen dat, ondanks extra instructie en hulp, zeer matige vorderingen maakt. De term *dyslexie-risico* wordt in die gevallen langzaam maar zeker vervangen door *dyslexie*. Dyslexie is aldus te definiëren als een ernstig en *potentieel hardnekkig* probleem in het komen tot vlotte en accurate woordherkenning en/of spelling.

Waarom spreken we van ‘potentieel’ hardnekkig? Omdat de hardnekkigheid nog moet blijken. Ook de term ‘didactische resistentie’ valt in dit verband wel (Van der Leij, 2004). Daarmee wordt bedoeld dat sommige kinderen ondanks veel extra didactische inspanningen van de school nog maar weinig vordering boeken. Toch mag dit nooit betekenen dat de school dan maar ‘het hoofd in de schoot moet leggen’ en dat het kind misschien alleen nog maar buiten de school (door een dokter of een leesinstituut) te helpen is. Nee! In plaats daarvan is het de taak van de school om zich nóg uitgesprokener en intensiever te richten op het bieden van gespecialiseerde extra zorg! Daar zijn goed opgeleide leesspecialisten voor nodig die eventueel samenwerken met externe specialisten, maar altijd de kennis op de werkvloer (op school, in de klas) toepassen. De school wordt hiermee de Prins uit het sprookje! De leesspecialist krijgt de fantastische taak om met intensieve begeleiding de kinderen toch nog, en voor het eind van de basisschool, tot een functioneel leestempo te brengen van pakweg 70 redelijk correct hardop gelezen woorden per minuut.

Hoe die begeleidingen, interventies en methodes onderling ook kunnen verschillen, de kern is steeds dat er geen andere vervangende module voor het technisch lezen is dan het lezen zelf: lezen moet je lezend leren. De ernstigste bedreiging voor de leerling met dyslexie op de basisschool is dat hij of zij niet meer leest: het Doornroosje-effect.

Alle scholen voor basis- en voortgezet onderwijs kunnen tegenwoordig in principe gebruik maken van geprotocolleerde, planmatige pakketten voor de onderkenning en begeleiding van leerlingen met dyslexie. Dyslexie is voor scholen een bekend fenomeen geworden, maar de praktijk is soms weerbarstig. Als ouders mij bellen (*‘U bent toch die man van die test, of uit dat en dat boekje?’*) blijkt vaak dat de *communicatie* met de school over de aanpak van hun kind verstoord is. Ik begin er daarom ook altijd mee ze ‘op te stoken’ om bij de school te informeren waar het protocol gebleven is...!

Een bijzonder positief en professioneel voorbeeld is in dit verband een initiatief dat door collega Jannes de Vries (De Vries & de Boer, 2004) is ontwikkeld. Het betreft de inrichting van een zogenoemde leeswerkplaats voor één of meer leerlingen met ernstige lees- of spellingachterstanden binnen het eigen klaslokaal. In die werkplaats wordt een systematische trainingsmogelijkheid geboden door middel van richtlijnen, materialen en technische ondersteuning (computer, CD-speler, eventueel een Daisy speler die boeken voorleest). Ik citeer uit De Vries & de Boer (2004):

‘De leerling werkt volgens een handelingsplan middels een weektaak, waarin per dag wordt aangegeven wat de leerling moet gaan doen. Per dag worden 3 tot 4 vaste momenten uitgezocht waarin gedurende 15 tot 20 minuten door de leerling wordt geoefend met het geselecteerde materiaal. In een taakbrief wordt

gedetailleerd aangegeven wát er gedaan moet worden; de oefeningen, in de vorm van werkbladen, worden per week opgenomen in een werkmap.

Voorwaarde is dat de leerling eens per week instructie krijgt van bijvoorbeeld een remedial teacher. Tijdens deze instructie wordt eveneens de taakbrief ingevuld en worden de materialen klaargelegd of meegegeven waarmee gewerkt gaat worden.'

Kijk, zó kan dat in de praktijk werken. Het is letterlijk een schoolvoorbeeld van hoe een leerling, ondanks zijn dyslexie, met gerichte opdrachten en training aan het lezen wordt gehouden, zodat lezen kan *doorgaan* en ook langzaam maar zeker verbetert.

Vragen voor wetenschappelijk onderzoek

Als wetenschappers richten we ons op vragen die uit het voorgaande zijn af te leiden. De globale vraag luidt: *Hoe zit het dan in elkaar bij de slechte lezer, de leerling met dyslexie, en welke leeromgevingen zijn effectief?* Meer specifiek gaat het om minstens drie typen vragen:

- Ten eerste: In welke aspecten van het technisch lezen van woorden doen zich individuele verschillen voor? Welke theoretisch fundamentele processen liggen aan deze verschillen ten grondslag en hoe kunnen we die meten?
- Ten tweede: Zijn er op basis van testuitslagen sterkte-zwakke profielen te maken en zijn die te koppelen aan behandelaanwijzingen voor remedial teachers en leesspecialisten?
- Ten derde: Hoe staat het met de relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen bij leerlingen met dyslexie?

Ik zal in het navolgende wat uitgebreider stilstaan bij de eerste twee typen vragen, toegespitst op testontwikkeling en richtlijnen voor behandeling. Tot slot ga ik in op enkele gedachten rond het begrijpend lezen.

Testontwikkeling en richtlijnen voor behandeling

Pseudowoorden en echte woorden. De kennis en toepassingsvaardigheid van het alfabetisch principe bij het lezen van woorden is volgens veel onderzoekers het zuiverst te meten door het kind onbekende, nieuwe woorden te laten lezen. Omdat in Nederland alleen een woordleestest met echte, bekende woorden bestond (de Eén-minuut-test van Brus & Voeten, 1973), hebben wij (Van den Bos, Iutje Spelberg, Scheepstra & de Vries) in 1994 een test met uitspreekbare onzinwoorden (pseudowoorden) gemaakt: *De Klepel*. Pseudowoorden komen - gelukkig maar - niet in de krant of in boeken voor en zijn zo op alle leeftijdsniveaus relatief nieuw. Als ‘gehelen’ staan deze woorden niet in ons mentale woordenboek en moeten daarom altijd *analytischer* bekeken worden dan bestaande echte woorden.

Tabel 1 Voorbeelden van echte woorden en pseudowoorden uit twee woordleestests.

<i>Echte woorden (EMT)</i>	<i>Pseudowoorden (Klepel)</i>
weg	kes
tafel	fasel
doorknippen	dookvrillen
vlug	klon
houtblok	houfblor
betrouwbaar	feslouwbaag
...	...

In Tabel 1 staan links echte woorden uit de Eén-minuut-test en rechts enkele pseudowoorden uit onze test De Klepel. Voor iemand met dyslexie zijn pseudowoorden doorgaans ‘een crime’, omdat ze vrij *exclusief* een beroep doen op geautomatiseerd alfabetisch inzicht dat bij de dyslecticus verstoord is. Waar bij normale woorden tijdens en direct na het lezen de geactiveerde betekenis bijdraagt aan een vlotte voortgang van het leesproces, is deze feedbackvorm bij pseudowoorden afwezig. Dit veroorzaakt ook bij normale lezers een afname van de leessnelheid bij pseudowoorden, maar toch is er geen wezenlijk probleem, want normale lezers kunnen in belangrijke mate op hun decodeer*accuratesse* vertrouwen. Bij de meeste dyslectici echter, zorgt de afwezigheid van ‘natuurlijke’ betekenisfeedback bij pseudowoorden voor *extra* onzekerheid.

Een dyslectische jongen die we testten toen hij 10 jaar oud was, las beide tests erg traag en met veel fouten. Vier jaar later las hij de pseudowoorden uit de Klepel nog

steeds heel slecht, maar de echte woorden uit de Eén-Minuut-Test gingen vrij goed. De conclusie is dan dat het alfabetisch inzicht weliswaar nog altijd beperkt functioneert, maar dat de echte woorden daar ‘niet meer zo onder lijden’. Dankzij veel lezen (!) zijn veel echte woorden waarschijnlijk als meer ‘direct’ of ‘holistisch’ herkenbare totaalpatronen in het zogenoemde ‘mentale leeswoordenboek’ terecht gekomen.

De laatste jaren is een centraal thema in ons onderzoek de fundamentele specifieke *taalpsychologische processen* die nauw aansluiten bij het alfabetisch inzicht en de lexicale kennis van de lezer in het algemeen en van kinderen met stoornissen in het technisch lezen in het bijzonder. Twee soorten processen hebben onze bijzondere aandacht (zie ook de Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland, 2004, p. 8; en de publicatie van Wolf & Bowers, 1999). De eerste soort betreft de *fonologische verwerking* ofwel de *analytische vaardigheden* om uit auditief aangeboden woorden klanken te halen en daarmee te manipuleren. De tweede soort is het *benoemen van stimuli* (*specifieker: de snelheid waarmee de naam van een visuele stimulus wordt opgehaald*).

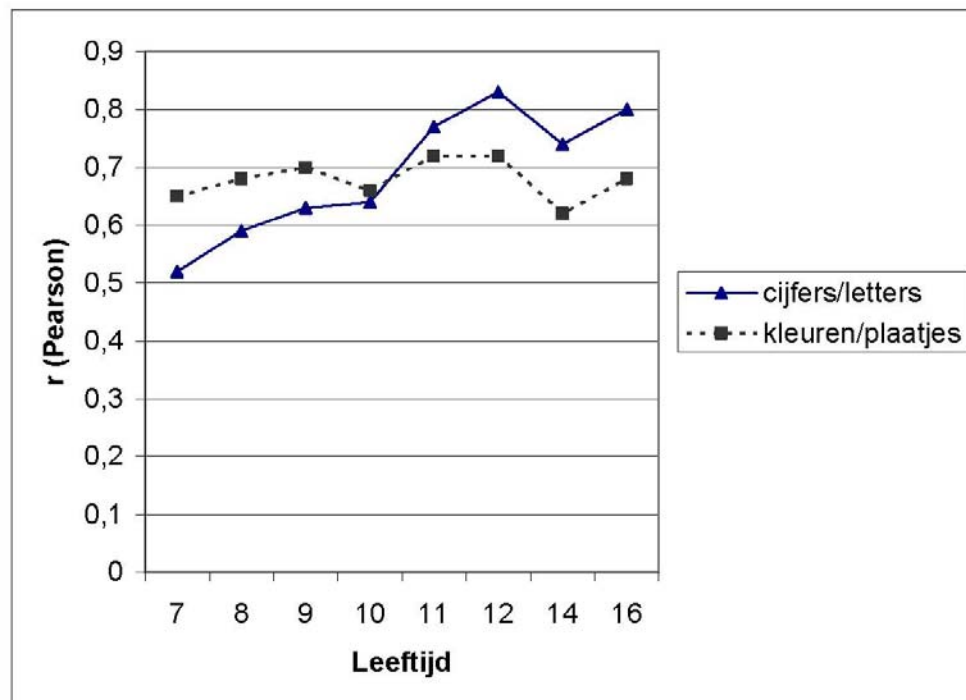
Fonologische verwerking. Wat betreft de vaardigheid van fonologische verwerking maakt de omvangrijke onderzoeksliteratuur duidelijk dat er bij veel dyslectische kinderen problemen op dit gebied zijn. Vergeleken met leeftijdsgenoten maken jonge dyslectische kinderen doorgaans veel fouten op fonologische tests. Echter, bij het ouder worden bereiken veel van dit soort accuratesse-tests zogenoemde plafondeffecten, hetgeen een test statistisch gesproken waardeloos maakt. Om toch de individuele verschillen tussen (oudere) personen op het fonologisch vaardigheidsgebied ‘zichtbaar’ te maken, experimenteren we recentelijk met tests waarbij de *beslissnelheid* gemeten wordt. De voorlopige resultaten van deze nieuwe meetprocedures wijzen op een blijvend goede betrouwbaarheid. Een ander resultaat van ons onderzoek is de bevinding

dat in de algemene populatie de relatie tussen fonologische vaardigheid en leesvaardigheid met de leeftijd *afneemt*. Dat komt doordat het lezen zelf van aard verandert. Nadat de fonologische bodem onder het alfabetisch principe is gelegd, wordt het lezen een steeds *holistischer* proces, in vergelijking tot de aanvankelijke ‘dominantie’ van analytische processen. De ‘directe’, snelle, automatische toegang tot, of interne benoeming van, woorddelen en hele woorden gaat het lezen kenmerken. Is er een onderliggend cognitief proces dat met deze kwalitatieve verandering van het leesproces samengaat of deze verandering voorspelt?

Ons onderzoeksantwoord is “Ja”, en dit betreft het ‘in één keer’ benoemen (maar met belangrijke individuele verschillen in de snelheid waarmee dit benoemen plaatsvindt) van *bekende* visuele stimuli zoals kleuren en plaatjes (zoals vanaf de kleutertijd bij de meeste kleuters goed bekend) en cijfer- en letternamen (zoals met ingang van groep 3 bij de meeste kinderen goed bekend), net zoals later bij het lezen en spellen de meeste woorden heel bekend zijn en automatisch als gehelen herkend en gelezen worden.

Snelheid van benoemen. Deze snelheid meten we door pagina’s met series losse cijfers, letters, kleuren en plaatjes achter elkaar te laten benoemen en de tijd te noteren. Ook al bieden we de stimuli aan in een reeks of serie, ze moeten stuk voor stuk benoemd worden, telkens als geheel en in één keer, waarna ‘de volgende’ aan de beurt is, en dit tot het eind van de pagina. In vergelijking met het fonologisch-analytische proces is dat een zich keer op keer afspelende, maar steeds op de stimulustotaliteit gerichte handeling (ook wel ‘holistisch’ genoemd). Ook blijft in tegenstelling tot de fonologische taken het auditief geheugen geheel onbelast; de visuele stimulus is immers steeds zichtbaar. Ik ga kort in op wat we leerden uit ons onderzoek met deze benoemtaken.

Een van de eerste vragen in onze experimenten was: Wat zijn in de algemene populatie leerlingen in de leeftijd van 7 tot 16 jaar de onderlinge verbanden tussen de benoemsnelheden van vier bekende stimuli (Kleuren, Plaatjes, Cijfers en Letters), en veranderen die verbanden met de leeftijd? Figuur 1 bevat enkele resultaten.

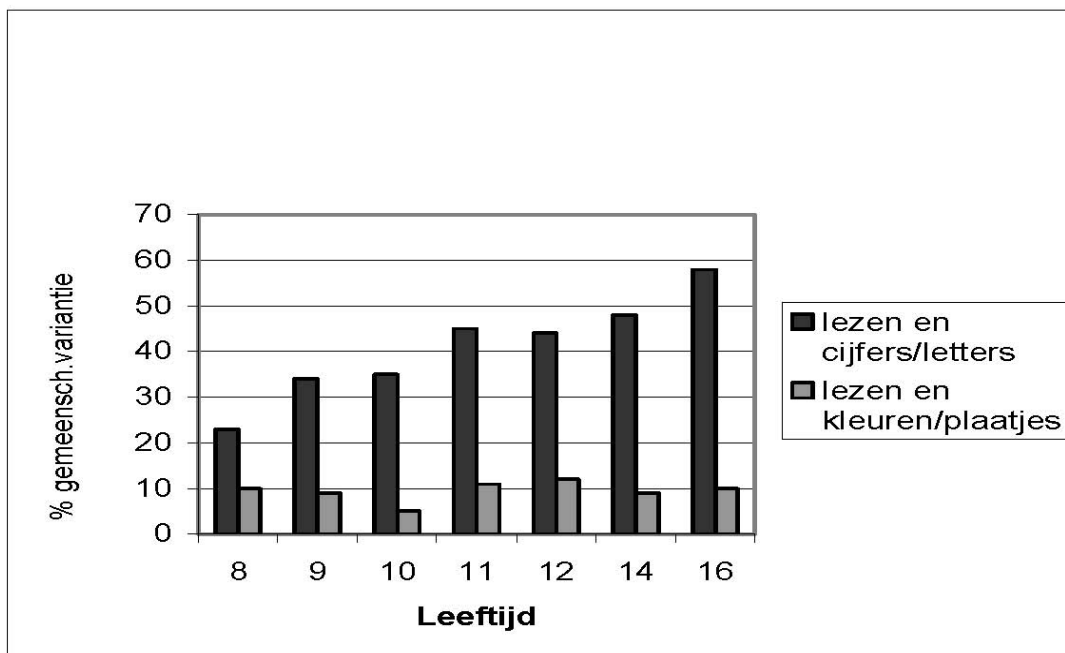


Figuur 1 De 'groei' van een alfanumeriek netwerk: correlaties op diverse leeftijden tussen benoemsnelheden van cijfers en letters ('vaste' lijn) en van kleuren en plaatjes (onderbroken lijn).²

Het onderzoeksantwoord luidt dat kleuren en plaatjes van meet af aan op ieder leeftijdsniveau als één factor bij elkaar horen. Het verband aangegeven door de onderbroken lijn, is en blijft hoog. Het verband tussen cijfers en letters, daarentegen, groeit langzaam: de vaste lijn klimt geleidelijk omhoog en passeert zelfs de onderbroken

lijn. De stijgende vaste lijn geeft aan dat de benoeringen van cijfers en letters steeds meer op elkaar gaan lijken en ook als één factor bij elkaar gaan horen. Vanaf de leeftijd van 10 jaar (het moment waarop de lijnen elkaar kruisen) wordt deze zogenaamde alfanumerieke factor ‘hechter’ dan de niet-alfanumerieke factor van plaatjes en kleuren.

Een volgende onderzoeksvraag was: Wat zijn de verbanden tussen deze twee factoren en woordleessnelheid?



Figuur 2 Verband op verschillende leeftijden tussen woordleessnelheid en benoemingsnelheid van cijfers/letters en kleuren/plaatjes. ²

Figuur 2 toont in zwart het verband, op diverse leeftijden, tussen de alfanumerieke factor (snelheid van letters en cijfers benoemen) en leessnelheid, en in grijs, voor dezelfde leeftijden, het verband tussen leessnelheid en de snelheid van de factor kleuren en plaatjes benoemen.

Te zien is dat de grijze hokjes lage waarden houden. Dit betekent dat het verband tussen de snelheid van woorden lezen en het benoemen van kleuren en plaatjes met de leeftijd nauwelijks wijzigt en constant laag blijft. Maar let nu op de zwarte hokjes. Die geven aan dat het verband tussen de alfanumerieke factor (het benoemen van letters en cijfersymbolen) en de leessnelheid van woorden met een toename van de leeftijd juist steeds sterker wordt. We zouden kunnen zeggen dat woordherkenning steeds meer gaat lijken op het in-één-keer ('holistisch') snel kunnen benoemen dat kenmerkend is voor de alfanumerieke factor die vanaf groep 4 tot stand komt.

Zulke gegevens roepen nieuwe vragen op. Voorbeelden van vragen die we onderzoeken, zijn:

- Groeit de alfanumerieke factor bij slechte lezers en spellers langzamer dan bij normale lezers? We hebben daar inderdaad aanwijzingen voor.
- En: vormen de uitslagen op de tests aanleiding om binnen de slechtste lezers nog subgroepen te onderscheiden? Recente analyses geven ook daar aanleiding toe. Ongeveer de helft van de zwakste 10% leerlingen kan ingedeeld worden onder de categorie 'trage benoemers'. Het is denkbaar dat deze groep deels overlapt met leerlingen die *ook* fonologische verwerkingsproblemen hebben en dus een *menggroep* vormt. N.b.: ook voor het meten van het fonologisch verwerken hebben we testprocedures in ontwikkeling, waarbij het ons vooral om het meten van fonologische beslissingstijden gaat.
- Zou deze menggroep, op althans het niveau van cognitief gedrag, de '*harde kern*' van kinderen met dyslexie vormen? En is de prognose gunstiger bij de kinderen met 'alléén maar' fonologische verwerkingsproblemen of met 'alléén maar' trage benoemsnelheden? We zijn geneigd deze vragen bevestigend te beantwoorden.

Dyslexie wordt immers omschreven als een ernstig probleem met de woordherkenning. Dat probleem wordt met twee dieperliggende cognitieve oorzaken in verband gebracht, namelijk verminderde of verstoorde fonologische of analytische ‘gevoeligheid’ en verminderde of verstoorde snelheid van het koppelen van namen aan holistische alfanumerieke tekens. Het is daarom logisch de menggroep (door Wolf & Bowers, 1999, aangeduid met de “double deficit group”) op theoretische basis de ‘harde kern’ groep te noemen en tot een gunstiger prognose te besluiten voor kinderen die op een van de twee onderliggende cognitieve gebieden geen stoornis hebben.

- Laatste voorbeelden van onderzoeksvragen-in-uitvoering zijn die naar de *trainbaarheid* van de genoemde onderliggende aspecten bij jonge kinderen, en naar behandelingsaanwijzingen waarbij rekening gehouden wordt met onderliggende ‘enkele’ of ‘dubbele’ stoornisprofielen.

De trainingsvraag wordt nóg interessanter als ik u vertel dat de kinderen in dit type onderzoek extra risico lopen op dyslexie omdat één van hun ouders dyslexie heeft. Het gaat hier over een vrij grootschalig landelijk interventieproject met de collega’s Van der Leij (Amsterdam) en Verhoeven (Nijmegen). De Groningse nadruk ligt op het nagaan van de effecten van het vroeg *trainen* van benoemen. Alle details over het Groningse aandeel in dit onderzoek kunt u vernemen uit het binnenkort te verschijnen proefschrift van Marianne Eleveld (2005). (N.b. Op het moment dat deze gesproken oratieversie in druk is – januari 2006- is Elevelds proefschrift al weer een halfjaar oud!).

Eén van de conclusies van Eleveld (2005) (zie ook Van den Bos, Iutje Spelberg & Eleveld, 2004) is dat de benoemsnelheid van cijfers en letters (de

alfanumerieke factor) een krachtige voorspeller is van leessucces eind groep 3. We hebben daarmee dus een ‘spoor’ van vroegdiagnostiek te pakken.

Een andere conclusie van Eleveld is echter dat de benoemsnelheid bij risicokinderen even lastig te *trainen* is als bij controlegroepen, en dat er geen trainingseffecten zijn op de lees- en spellingvaardigheden die eind groep 3 zijn bepaald. We willen ook concluderen dat het ontbreken van effecten van trainingsprogramma's met materialen die niet rechtstreeks lezen vereisen, des te meer betekenen dat het jonge kind met (risico op) dyslexie *rechtstreekse behandeling van de lees-spellingsvaardigheid* nodig heeft en dat een revisie van het curriculum aanvankelijk lezen (en spellen) voor deze kinderen wellicht een (preventieve) oplossing zou zijn (zie ook Van den Broeck, 1996).

Met iets oudere kinderen (aanvankelijke lezers in groep 3) trainden de Jong & Oude Vrielink (2004) onder meer snelle letter-klank verbindingen. Vergeleken met een ongetrainde controlegroep waren er geen tijdsverschillen op de trainingstaken en evenmin op lezen. Dit bekrachtigt de voorgaande conclusie dat om leesproblemen te verhelpen of te verminderen *rechtstreekse* instructie en toepassing van het alfabetisch principe op woordniveau nodig zijn, en dat training van leesvoorwaarden in isolement weinig effectief is.

Dit wil echter niet zeggen dat de eerdergenoemde profielen van de onderliggende taalpsychologische factoren (fonologische vaardigheid en benoemsnelheid) alleen in diagnostisch opzicht relevant zijn en geen waarde hebben voor de keuze van behandelingsmaterialen en -strategieën van leesstoornissen. Tabel 2 geeft enige ideeën weer omtrent de combinatie van profielen uit recent ontwikkelde tests (Van den Bos & Iutje Spelberg, in

voorbereiding) en voorgaand werk over leesprofielen en aansluitende behandeling (Van den Bos e.a., 1994). Uiteraard verdienen de behandelingssuggesties uit 1994 een update omdat de markt niet stil heeft gestaan; de theoretische principes zijn echter nog steeds actueel! Ook is nadere validering van het schema in Tabel 2 een belangrijke onderzoekstaak voor de (nabije) toekomst.

Tabel 2 Slechte lezers: mogelijke profielen en behandelingssuggesties bij verschillende prestaties op de woordleestests EMT, Klepel en monosyllabische woorden (Syl1) en de benoemttests 'Alfanumeriek benoemen' (slechte prestatie aangegeven met - en normale prestatie met +).

Profiel				Behandeling aansluitend bij beeld in Klepel- handleiding*
1	EMT -	ALFANUM - (waarschijnlijk ook Syl1 -)	Klepel -	Beeld 9
2	EMT -	ALFANUM + (waarschijnlijk ook Syl1 +)	Klepel -	Beeld 7
3	EMT -	ALFANUM - (waarschijnlijk ook Syl1 -)	Klepel +	Beeld 8
4	EMT -	ALFANUM + (waarschijnlijk ook Syl1 +)	Klepel +	Beeld 8

*van den Bos, K.P., Iutje Spelberg, H.C., Scheepstra, A.J.M., & de Vries, J.R. (1994). *De Klepel. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling* (pag. 28). Amsterdam: Harcourt Publishers.

Begrijpend lezen

Tot dusver heb ik het vooral gehad over het kernprobleem bij dyslexie, namelijk de woordherkenning. Maar uiteraard is lezen veel meer dan alleen losse woorden kunnen

herkennen. Uiteindelijk gaat het om het begrijpend lezen van tekst. Ik had al aangekondigd dat ik daar nog kort op in zou gaan.

Opvallend is dat veel mensen met dyslexie ondanks slechte prestaties op leestests met losse woorden, en ondanks veel spellingfouten, toch goed kunnen scoren op tests voor begrijpend lezen; en niet altijd *alléén* onder de conditie dat er meer tijd voor wordt gegeven. Een dergelijk verschijnsel kunnen we gecompenseerde dyslexie noemen. Mensen die succesvol begrijpend lezen ondanks hun dyslexie kunnen we - onder verwijzing naar het begin van mijn betoog - als actieve leesprinsen beschouwen. Met dergelijke leesprinsen (waaronder volwassenen met dyslexie) zou ik graag in de toekomst meer onderzoek willen doen, daarbij gesteund door de Stichting Dyslexie Fonds.

Ik zou willen vragen:

- Prinsen van Nederland, hoe hebben jullie ‘langs je lidtekens’ leren kijken?
- Is dat nou ‘lezen op betekenis’ (‘reading for meaning’) wat jullie doen?
- Over welke voorspellende kennis en toepassingsvaardigheden beschikken jullie?
- Wat kunnen we leren van de inzet van jullie sterke kanten?
- Kunnen wij dat met jullie hulp expliciet maken en die informatie integreren in een curriculum Begrijpend Lezen voor slecht lezende kinderen; of in leesvaardigheidskursussen voor degenen die niet meer lezen en vergeleken kunnen worden met slapende Doornroosjes?

Tot slot

Ik heb u in een kort tijdsbestek een indruk gegeven van wat me bezig houdt in de theorievorming over en het wetenschappelijk onderzoek naar lezen, leesproblemen en dyslexie. Mijn overtuiging is dat de resultaten van ons onderzoek naar woordherkenning

en benoemsnelheid vernieuwend zijn en dat dit nuttige gevolgen kan hebben voor zowel de onderkenning als de aanpak van dyslexie. Mijn vruchtbare samenwerking met collega's op dat domein gaat onverminderd voort.

Maar ik verwacht ook veel van de contacten met 'good practice' in het bieden van een optimale trainingsomgeving (de eerste prins, zoals in het voorbeeld van de leeswerkplaats) en van de samenwerking met actieve volwassenen met dyslexie (als voorbeelden van de tweede prins). Ik zet in op nieuwe ontwikkelingen en ga uit van de verwachting dat waar twee prinsen actief zijn, er ook voor een derde nog een bescheiden plaats is.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- van den Bos, K.P., van Eldik, M.C.M., Loykens, E.H.M. & Ravestein, H.A.F. (1988). De cognitieve ontwikkeling van LOM-schoolkinderen: Is er stagnatie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 27, 127-142.
- van den Bos, K.P., Iutje Spelberg, H.C., Scheepstra, A.J.M. & de Vries, J.R. (1994). *De Klepel, vorm A en B*. Een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, handleiding, diagnostiek en behandeling. Nijmegen: Berkhout. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- van den Bos, K.P., Zijlstra, B.J.H. & Iutje Spelberg, H.C. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-49.
- van den Bos, K.P., Iutje Spelberg, H.C. & Eleveld, M.A. (2004). Voorspelling van leessnelheid van leerlingen in groep 3 met tests afgenomen in groep 2 en 3. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 43, 312-324.
- van den Bos, K.P. & Iutje Spelberg, H.C. (in voorbereiding). *Snelheid van benoemen en woorden lezen (SB&WL)*. Een test voor de snelheid van benoemen van kleuren, cijfers, plaatjes en letters, en de leessnelheid van woorden. Amsterdam: Boom.
- Brus, B.Th. & Voeten, M.J.M. (1973). *Een-minuut-test. Vorm A en B*. Verantwoording en handleiding. Nijmegen: Berkhout. Lisse: Swets en Zeitlinger/Harcourt.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Eleveld, M.A. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis*. Doctoral thesis. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Gough, P.B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3-20.
- de Jong, P.F. & Oude Vrielink, L. (2004). Rapid Automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54, 1, 65-88.
- van der Leij, A. (2004). Onderkenning van dyslexie. In K.P. van den Bos en L. Verhoeven (Red.), *Leven met dyslexie* (pp. 241-250). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Shaywitz, S. (2005). *Hulpguides dyslexie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Stichting Dyslexie Nederland (2004). *Diagnose van dyslexie*. Brochure, derde herziene versie. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- de Vries, J.R. & de Boer, P. (2004). *De Lees-werk-plaats*. Een organisatiemodel voor kinderen met ernstige lees- en spellingproblemen en kinderen met dyslexie. Groningen: CEDIN.
- Van den Broeck, W. (1996). Voorspellen en voorkomen van leesproblemen bij beginnende lezers. In K.P. van den Bos en D.R. van Peer (Red.), *Dyslexie '96* (pp. 43-51). Garant: Antwerpen-Apeldoorn.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001, 2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wolf, M. & Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

Noten

¹⁾ Aan de RuG is het niet gebruikelijk een oratie te eindigen met dankwoorden. In de gedrukte versie is dit wel toegestaan. In de eerste plaats dank ik mijn vrouw Sietske, onze zoons Arne en Niels en schoonzoon Bert van wie ik zoveel ware liefde ondervond en ondervindt in het uitoefenen van leven en werk. Nogmaals dank ik het bestuur van de Stichting Dyslexie Fonds voor hun inspanningen inzake mijn benoeming die op 1 maart 2004 inging, en hun concrete steun bij de verwerving van onderzoeksmiddelen naar dyslexie. Van de vele toegenegen collega's wil ik in het bijzonder danken de oud-voorzitter van onze afdeling Orthopedagogiek Prof. dr. Han Nakken, de huidige voorzitter Prof. dr. Wied Ruijsenaars en mijn goede vriend drs. Jannes de Vries – voor hun inspiratie, steun en vriendschap in 'good times and bad times'.

²⁾ De resultaten in de Figuren 1 en 2 zijn gebaseerd op gegevens uit de in 2003 onder onze auspiciën uitgevoerde landelijke normeringsstudie van de test Snelheid van Benoemen en Woorden Lezen (SB&WL). De aantallen proefpersonen op de verschillende leeftijdsniveaus varieerden van N=198 tot N=535.

De test *SB&WL* staat onder auteurschap van K.P. van den Bos en H.C. Iutje Spelberg. Deze test wordt in de loop van 2006 bij uitgeverij Boom (Amsterdam) uitgegeven.